# 上田薫の道徳教育論についての研究ノート
## ―「動的相対主義」に着目して―

丹下悠史

## はじめに

現代社会における価値の多元化、相対化に伴い、道徳教育のあり方については様々な議論がなされてきた。戦後の日本の道徳教育は、1958 年に「道徳の時間」が特設されてからも、学校の教育活動全体を通して行うという全面主義の立場によって行われるものとされてきたが、現在ではいじめの問題等を背景に、道徳の徹底化、さらには教科化をもとめる動きも見られる。

こうした動きは、道徳教育をより組織的・目的的に行うことで効果を高めるという意図に基づくが、その背後には、「誠実」や「相互尊重」といった固有の徳目が実在し、学校で特定の経験を積ませることで、それらを子どもに身につけさせせることができるという前提がおかれていると考えられる[1]。

一方、これまでに「道徳の時間」で広く行われてきた、読み物資料を用いた指導方法について柳沼（2012）は、「子どもは自分の生活経験に基づく本音と架空の主人公に同調した建前との間にあるギャップを埋めることができないため、授業中は資料に即した道徳的価値に結びつけて模範的な発言をしたとしても、その道徳的価値を日常の道徳的実践には移さないことになる」と指摘している[2]。このことは、学校の授業における子どもの意思決定やその原則についての思考は、後に責任をとる必要のないその場限りのものであるという点で、学校外の生活における意思決定のあり方とは大きく異なるという、道徳教育の本質的な困難性を示している。

宇佐美（1984）は道徳を「社会的状況の中での個人の意思決定」と定義したうえで、「学校生活は、いわばあらゆる瞬間において、子どもの道徳に影響して」いると述べている[3]。このように道徳は、教育によって身につけさせたい価値を個別的に注入することも、教育を意図しないことで教えずにいることも不可能なものであると考えられる。そうした観点から、意図的な道徳の形成としての道徳教育の可能性を問いなおす手がかりとして、本稿では上田薫の道徳教育論を取り上げる。上田は戦後初期における社会科の新設に携わった一員であり、経験主義教育の必要性を一貫して主張し続け、社会科の問題解決学習による知的な理解と道徳的判断力の一体的な発達についての理論を哲学的な視点から展開してきた人物である。

大野（2005）は上田の道徳教育論について検討し、「経験主義による道徳教育の課題は抽象なるものを絶対化するのではなく、自己を変革していくという姿勢を育むものであった」こと、「道徳が成立するためには知の介入が必要であり、その知はあくまでも主体的な活動において成立するものであ」り、「この活動的な主体を育てるためには、問題解決学習の活動形態こそが必然的であった」ことを指摘している[4]。

一方で、大野の論考では、動的相対主義と上田が自ら名付ける、上田教育論における基礎的な立場についての分析が不十分であると考えられる。大野は問題解決学習の「徹底的に固定化しない」という性格を、「上田はそれを「動的相対主義」と呼ぶ」として、動的相対主義との対応関係においてとらえる[5]。このことを取

り上げて誤解とはいえまいが、上田の道徳教育論について「現実生活での思考や内面性の構造を転換させる仕掛けが施されていた」と結論することからも、大野は上田の構想する道徳教育の特質を無規定性や子どもの内面性の変容可能性によって特徴づけている。こうしたとらえかたは、動的相対主義の相対主義的な側面のみを取り上げており、「思考や内面性の構造」がそれではどのように転換していくのか、上田の言葉を借りれば、「無方向に媒介されて実現された方向」［1：315］[6]がどのようなものであるかについての検討がなされていない。このように上田の（道徳）教育論を意味づけることは、「はいまわる経験主義」という言葉に象徴される、経験主義教育の無方向性や非体系性への批判に答える理路をふさいでしまうという点で、問題であると考えられる。

そこで本稿では、上田の著作から、道徳教育の方法についての論述、道徳をどのようにとらえるかについての論述、上田の教育論の基底である動的相対主義についての論述をそれぞれ整理し、とりわけ問題解決や子どもの思考の展開の仕方がどのように想定されているかに着目しながら、動的相対主義の考えかたがどのように上田の個別的な道徳教育論に内在しているのかを検討する。こうした手続きにより、上田道徳教育論の全体像の解明を試み、道徳教育の可能性を問いなおす手がかりとしたい。

## １．道徳教育の方法

### ⑴ 徳目主義道徳教育への批判

上田の道徳教育論は、徳目主義と呼ばれる立場への批判につらぬかれている。上田は徳目主義について、「徳目を重んずる立場は、そのまま徳目主義である」と規定し、「正直とか親切とかがわるいわけではない。それらが現実から抜き出されて、現実を不当に規制することがわるいのである。」［6：23］と述べる。

上田は道徳教育において「安定感への寄与」・「絶対的なものへの要求」のために徳目が重視されるとして、多くの教師には、徳目の要求すなわち当為を、子どもをほめたり叱ったりするためのよりどころにする傾向があることを指摘している［6：153−154］。逆に言えば、徳目は教師にとって指導の正当性を保証する根拠としての機能をもつともいえる。それは、「きわめて常識的で、中庸をえた」［1：212］ものであり、それ自体を取り上げて批判することが困難な性格をもっている。

一方で、徳目がこのような正当性をもつためには、「具体的な内容を遠ざけ、捨てて」、「抽象的な世界に逃避して閉じこも」らざるをえないと上田は指摘する［1：213］。つまり、徳目から導かれる当為は必然的に、現実のある状況においてそれが実現するとはどのようなことかが判然としないような、抽象的で曖昧な目標となる。先に徳目が指導を行う正当性の根拠として教師に要請されるという上田の指摘を述べたが、徳目は抽象的であることによって、子どもの行為の是非を判断する根拠となる機能を実質的には持たないまま、その抽象性によって批判を逃れ、指導の正当性を確保する。

上田は徳目主義的な教育方法の典型として「修身科的な方法」を挙げ、それらは「二つの自己矛盾」をもつとしている［6：15］。第一の自己矛盾は、「要求実現の態度のあいまいさ」である。これは子どもが、授業で語られる例話に登場する「徳目の権化」として描かれた人物のようにはなれないことに悩み、やがて周りの人間も同様であることに気づき、最終的には「修身の授業は〔中略〕生きた社会生活とは隔離されたも

のであると悟る」ことを意味している［6 : 15−16］。第二の自己矛盾は、「子どもたちをディレンマに落としこむ」ことである。これは、授業における例話には子どもが諸徳目間における「具体的な矛盾の追究を推し進める素材が極度に制限されている」ために、子どもが現実には複数の徳目の間で「救いようのない矛盾のなかにほうりだされる」ことを意味している［6 : 18−19］。

また、「道徳の時間」に物語を用いて説話等の方法をとって行われる道徳教育も、徳目の内容にかかわらず、方法によっては「修身科的な方法」と変わらないと上田は述べている。「民主主義も人権の尊重も、抽象的当為としてあつかわれるならば、徳目という危険な存在であることにかわり」ないと考えるからである［6 : 20］[7]。徳目の内容が問題なのではなく、徳目およびその要求である当為を教えるという方法そのものが徳目主義の立場に立つものであり、問題とされているのである。その上で上田は、社会科の問題解決学習によってこそ知的形成と一体となった道徳的形成がなされると主張する。

### ⑵ 問題解決学習の特質

上田の提唱する社会科の問題解決学習は、「社会的事象における関係の連続的追究」（傍点は原文のまま。以下全て同様。）がその「本質」とされている［1 : 38］。このことは、主体が客体との間に生じた「矛盾やずれ」を克服しようと、客体との関係を発展させていくことであると説明されている［1 : 38−39］。「矛盾やずれ」とは、「わからないがわかりたい」、「実現できていないがしたい」といった主観的な願いや必要性と解釈される。「関係の追究」が意味するのは、主体がこうした願いや必要性をもって客体と関わっていくことであるととらえられる。

そして、こうした学習によって形成される知識は、「それをもつ者の個性的統一の体制に即するという意味での相対性と、知識自体がつねに自己否定的に発展しつづけねばならぬという相対性」［1 : 105］という、二つの相対性をもつと上田は述べる。一つ目の相対性は、知識がその時々の具体的な問題解決（関係の追究）の中で、他の知識と関連づけられながら〈一のための〉知識として獲得されることを示している［2 : 29］。二つ目の相対性は、問題解決学習においては知識の獲得が目的とされるのではなく、逆に問題解決の手段として位置づけられるために、問題解決の過程で「おのずから変化していかなくてはならない」ことを示している［同上］。上田は「知識は、それを保有する者にプラスになるように働くものでなくてはならない。」［1 : 253］と述べるように知識の応用性や実用性を重視するため、具体的状況での応用を可能にするこうした二つの相対性は必須とされる。このように「単なる結論のみを問題にせず、あくまでも形成の過程を重視する」ことが、「目的（学ばせたい内容）が方法（子どもがそれを学ぶ仕方）と切断されないという社会科の特質」［1 : 44］（括弧内は引用者による。）を成り立たせている。

大野（2005）は問題解決学習の指導計画について、①単元の性質としての「地域性というまとまりのなかに、子どもの主体性や生活の必要・関心というものが布置されている」こと、②資料の扱いに関しては「合理的な方法による収集や科学的な態度による分析」が必要とされること、③「子どもの関心にしたがって軌道が修正される厚みのある計画をたてること」といった性格を示し、④以上のことが「科学性を確立するための不可欠な要素としてとりあげられている」としている[8]。ここでは子どもの主体性を重視するだけでなく、追究の過程における客観性、合理性の必要と、「計画はかならずやぶられ修正されなくてはならない」・「正

解はつねに複数である」［3：220］[9]という上田の言葉に象徴されるように、子どもの主体性に応じて問題解決の手段や結果が変わりうることが示されている。

また、問題解決学習において子どもが取り組む問題が満たすべき条件として、上田は「視野」・「正対」・「未決定性」の三つを挙げている［1：57–58］。上田によれば問題は、「子どもの視野の外に生み出すわけにはいか」ず、「ある子どもが気づくことのできないものを、その子どもの問題とすることは不可能である」（視野）。また、「視野のなかにあるとともに、子どもがそれと向かい合い、対決しているものこそ問題」である（正対）。そして、「子どもは対決した問題の解決に努力するけれども、実は問題を解決しきるということはな」く、「追究は、つねに新しい視点をひらき、問題は発展してきわまりないのである」（未決定性）。このように、上田の示す「問題」とは、習った知識を使いこなすために設定された問題という意味での応用問題でもないし、いわゆる社会問題とも区別されている。ここでの「問題」は、必ず子どもの生活に内在し、子どもにとって放っておけない切実な問題でなければならないとされる。また、問題解決の「未決定性」を必要条件とすることによって、追究が単元を超え、連続性と発展性をもつことが意図されている。

## 2．現実に基礎をおく道徳

以上に指摘してきた特質を備えた問題解決学習によって形成されるものとして、上田は道徳をどのようにとらえているだろうか。

上田は、道徳には「あるべきもの」としての道徳と、「あるもの」としての道徳があるとしたうえで、前者の道徳を批判する［1：176–177］。「あるべきもの」としての道徳とは、カントの定言命法に代表される、個々の特殊な条件に依存しない普遍的な妥当性に則するように行為しなくてはならないという、当為を原理とする道徳を意味する。

上田がこうした道徳論を批判するのは、徳目主義の道徳教育がそうであるように、「あるべきもの」は「ありうるもの」なのか、つまり当為は真に実現しうるものであるかを曖昧にしたまま、それを規範として押しつけようとすることによる［1：177–178］。また、当為を実現しうるとした場合に、「自己の良心的であることに、自己の無私に、自信をいだくようになる」ことが「具体的な問題に立ちむかって、あくまでもその解決のために悩み抜こうとする誠実さ」を貧しくするとも述べられている［1：180］。

しかしこのことで、当為の実現を目指すこと自体が否定されるわけではない。上田は「あるべしということを欠いては、できるということも、あるということも、実は成立しえない」［1：181］と述べる。そして、「厳密に追究していけば、いかなるあるべきことに対しても、その期待どおりにあることが実現されることはな」く、「そのことこそ具体的であり、進歩発展はそこからこそ期待される」としている［同上］。

つまり、「あるべきもの」・「あるべしということ」としての抽象的当為について、決して具体的に実現することはありえないが、主体が常にその実現を目指して行為するという形で、間接的にはたらくとする限りにおいて意味を認めるのである。こうした見解にもとづき、上田は次のように述べている。

「具体的なものは、つねに一つの目標を目ざし志向している存在である。一ならんとしてついになりえず、

しかもなお一ならんとするのが具体的なありかたなのである。〔中略〕かくて道徳は、かかる具体的なものが当然自分のなかにもたねばならぬ仮構としてのあるべきものへの志向に成立するということができる。それは抽象的な当為の強制ではなく、できることに基盤をすえ、永遠につきまとうあるべきこととあることとのずれを、正しく位置づけ追究しようとするのである。」［1 : 182］

上田は「あるべきものへの志向」、すなわち「できることに基盤をすえ」、「あるべきこととあることとのずれを、正しく位置づけ追究しようとする」ことに「道徳が成立する」と述べている。つまり、抽象的な「あるべきこと」の実現を目指して具体的に行為した場合に起こる「ずれ」に着目し、その後の行為によってこの「ずれ」を解決しようとし続けること、そしてそうした未来の過程をも視野に入れた上で当面の行為を選択することが、道徳を成立させると主張している[10]。そして道徳性をこのように考えることは、「現前した矛盾を解決し、現状をよりよきものにしていくためには、広い視野と深い認識が必要」であるため、道徳を「知との結合」［1 : 154］においてとらえることでもある。

また、道徳がこのように、当為ではなく実現可能性を基本として考えられる場合、「規律ないし規則は人間に対して絶対的な力をふるうことができない」［6 : 35］ということが導かれるという。上田は次のように述べる。

「道徳教育とは規律がいかにして相対化されるか、すなわち破られるかにかかわる教育である。規律の相対化のためには、自律、すなわち自己の個性的な統一を欠くことができない。この自己統一によって、外から迫る規律は相対化されるのである。しかしまた同時に、自己を普遍的なものによって価値づけようとする要求が、自己主張をも相対化させる。この二つの相対化による望ましい関係が成立することこそ、自由と規律の対立という問題に解決がもたらされることだといってよい。」［6 : 34］

ここでは、内的な「自己統一」と外的な「規律」は、互いに相対化しあっていることが望ましいとされている。両者のどちらかが不動の基準になることは避けるべきであり、したがって、放縦に生きることも、社会集団のルールにひたすら従うことも斥けられる。道徳的に望ましくあるためには、既成の秩序を絶えず批判的にとらえなおさなければならならず、一方で秩序をとらえなおす観点である自己の主体性も、秩序がもつ普遍性への志向によって常に反省と変容を迫られるのである。

### ３．動的相対主義の論理

また、上田の教育論は、自ら動的相対主義と名付ける立場をその基底としている。上田はこれについて、次のように説明する。

「動的相対主義は具体性の論理である。しかしそれは抽象を排するのではなく、働かざる抽象、すなわちゴールとしての抽象を徹底的に斥けようとするのである。ゴールはつねに具体であり、それゆえに永遠に完

結することがない。抽象はその無限のプロセスの媒介者としてのみ意味をもつ」［2：102］。

第一に、動的相対主義は、「働かざる抽象、すなわちゴールとしての抽象」を「斥けようとする」ものであるといわれている。これは、主体が事物を認識しその成果として知識を獲得することについて、認識とは実在の客観的把握であり、それによって共通普遍の知識が得られるとする考えかたを批判していると考えられる。

上田は、「いかなる対象把握においても、把握しようとする目的と過程、したがって立場をのぞいて、対象そのものをとらえることは不可能」［2：78］であると主張する。上田はこの主張を説明するために、ある土地の調査のために空中から写真を撮る場合、どこからどのように撮影するかは、調査者の目的とその進行の過程によって規定され、それぞれに異なってくるという例を示している［同上］。ここでは撮られた写真が対象把握のメタファーである。このことから動的相対主義は、同じように見えるものごとも、認識者との関係において、相対的・個性的にとらえられているということを強調する論理であるといえよう。

そしてこの例における極端な場合として、「一万メートルを超える高空」から撮影を行うことが示されている。この場合においては、撮影する位置や角度が多少ずれても画面に映る対象はほとんど同一になるが、それは「さだかに見定めがたい極度に平面的なおごそかな対象」であるという［2：79］。そうして撮られた写真はもはや目的である土地の調査には役に立たない。つまり、異なる主体間での相違が見られないほどに抽象的、概括的な認識は無意味であることが論じられている。動的相対主義において斥けられるとされる「働かざる抽象」、「ゴールとしての抽象」とは、こうした対象把握の方法を、知識の獲得とすることを意味していると考えられる。

第二に、動的相対主義における「ゴール」は「永遠に完結することがない」「具体」であるとされ、この「ゴール」を目指す「無限のプロセスの媒介者」として「抽象」が位置づけられている。上田は、「認識の発展を“わかることからわかることへ”でなく“わからないことからわからないことへ”と進むもの」であるとする［2：66］。そして、「わからないという状態、疑問をいだいているということこそ、認識における常態であり、わかっているとするのは実在しない見せかけの事態であ」ると述べる［2：66–67］。「ゴール」を「永遠に完結することがない」「具体」とみなすことは、このように「わからない」という状態を認識の常態ととらえることを意味している。現実の世界では、問いの一切が解消し、認識の発展が完結することはありえないと上田は述べているのである。

また、このように「わからない」ことを常態とする認識の発展がどのような過程においてなされるのかを示すために、上田は「一への志向」と「仮構の一」、そして「ずれ」という概念を用いる。

「一への志向」とは、主体が認識における普遍性を志向する一方で、そのために他の立場による同じ対象物についての認識との差異を発見せずにはいられないことを指している。上田は、異なる立場によってなされる認識の間における「同一と差別の関係」について、「差別や対立は、両者のあいだに共通性が大きいほど、きびしくなり深くなる」と述べる［2：68］。この〈きびしさ〉と〈深さ〉とは、引用部分に関して、熟知し気の合う関係でこそ意見の不一致が問題となること［2：69］が例示されていることから、二者の差異に意味を見出し、差異をより具体的に解明しようと認識者を方向づけるはたらきの強さを意味する概念だと解釈される。「同一と差別の関係」とはこのように、主体が共通普遍の認識を目ざし、その共通性が高まれば

高まるほど、差異性は客観的には減少する一方で、主体にとってのその重要性が大きくなり、ますます追究すべき問題となってくるという関係を示していると考えられる。上田はこうした関係を作動させる差別の機能をとりあげ、「その差別のもつ動きを一への志向とよび、目ざされつつ決して実現されることのない同一を仮構の一」とするのである［2：70］。

つまり認識の発展においては、常に目ざされる「わかること」（「仮構」）が、具体的には実現しないがそれが目指されるという形で、認識を方向づけるはたらきをしている。はじめの引用における「抽象」が「無限のプロセスの媒介者としてのみ意味をもつ」とは、この意味においてであると考えられる。

また、上田は主体の自覚した「仮構」と具体的現実との間の差異を「ずれ」と呼び、「ずれに着目する把握をしてはじめて、生きたもの動くものはとらえられる」と、認識における「ずれ」の役割を重視する［2：104］。「ずれ」は解消すべく追究されるが、動的相対主義においては「ずれ」が解消されること、すなわち「わかること」は「仮構」であり実現しえないため、追究よって主体は「新しいずれへと突入する」［3：116］。「“わからないことからわからないことへ”」という過程は、「“ずれからずれへ”」［同上］の過程ともいえる。

このように、認識の完結・普遍性をもった知識を「仮構」と位置づけ、「仮構」への現実的接近において生じる「ずれ」を重視することで、具体的事実の、「論理的把握を通じてのみ意味をもちながら、同時にその把握に抵抗している」［2：149］という役割が見出される。初めに述べたとおり、具体的事実はそれをとらえる主体の立場の制約のもとでのみ具体的事実として存在する。一方で、そうした立場にとって不都合な、すなわち例外的な事実が、偶然に現れうる。「ずれ」とはこのようなことを示していると考えられる。そしてこうした例外的事実を、測定における誤差のように取り除くこととは逆に、自らが依拠する立場を反省し刷新することの契機とすることによって、認識は「仮構」としての目的を目指しながらも、その都度それを突き破っていく運動としてとらえられる。

## ４．上田の道徳教育論に内在する動的相対主義の論理

以上に動的相対主義の論理について整理してきた。以下ではこれまでに確認してきた上田の具体的な道徳教育論に、こうした考えかたがどのように位置づいているのかを検討する。

動的相対主義においては、認識の発展が“わかることからわからないことへ”と表現され、“わかった”という状態は厳密には実在しえないと考えられる。また、二者の共通性が大きくなるほど主観的にはわずかな差異が際立つようになるという「同一と差別の関係」が主張されている。このように、目標とそれを目指して行為した結果が具体的に一致することはないという見解は、徳目の要求である当為が完全に実現することはありえないという、道徳についてのとらえ方に通底している。またこのことは問題解決学習の方法について、問題解決は常に未解決でもあるという「未決定性」を要請する。

しかし動的相対主義は、目指されたものが完全に実現することはありえないとしながらも、それを「仮構」として、それと具体的現実との「ずれ」を発展の契機と位置づける。こうした考えは、抽象的当為を「仮構」として、その実現との「ずれ」をどこまでも追究する過程に価値をおく、上田の道徳論を基礎づけている。

そして、こうした過程を授業において実現させるための方法が、子どもに内在する必要性にもとづく問題解決学習である。問題は学校の中にとどまらない子どもの生活世界におかれるために、そこで子どもは、教師の用意した目標ではなく自己の利害や関心にもとづき追究を行う。それは人間が生きる上での問題解決の過程そのものであり、そのため目標を立ててはその追究の中で新しい「ずれ」を経験するということが繰り返される。教え込みではないこのような過程を道徳教育とする上田の構想は、次の主張に象徴されている。

「真のきびしさとは、子どもの意欲を抑圧することにあるのではなく、むしろ子どもをひとりで壁にぶつからせるというところにこそ存在するのではないだろうか。壁にぶつかって問題をもちその解決になやむことこそ、子どもの真の苦しみでなくてはならない。自主性をもつということ、自己統制をするということ、それは人間が真に人間らしくなることであるけれども、それはまた同時に大なる苦しみをともなうものである。」［8 : 242］

そして、「ずれ」は認識を発展させる役割をするだけでなく、主体の側から見れば、自らの立場を反省し相対化するための契機でもある。上田は問題について、「自己の要求をつらぬこうとするために生ずる」と「同時に」、「自己を変化発展させるために生ずる」と論じている［1 : 165］。「ずれ」に着目しその克服をはかることによって新しい「仮構」が現れるという問題解決の過程は、主体の自己相対化による自己変容の過程に他ならないのである。道徳はこうした過程において、ある徳目が順々に身についていくという形で累積的に発展するのではなく、全体的な自己統一が、外から定められる規律を相対化すると同時に普遍的な秩序への志向によって相対化されるという形で発展するととらえられているのである。

## おわりに

本稿では上田の道徳教育論について、道徳教育の方法、道徳のとらえられかた、それらの背後にある論理をそれぞれに整理し、動的相対主義がどのように上田の道徳教育論に位置づけられているのかを考察し、その結果として以下の知見を得た。

第一に、上田の徳目主義道徳教育への批判が、抽象的な当為が実現可能性への反省を欠いたまま押しつけられることにより、結果として子どもが授業と生活を無関係なものと考えるようになるという点や、現実における価値間の葛藤に対して無力になるという点に向けられていることが確認された。第二に、子どもが自ら直面する矛盾や必要にもとづく、予定調和のないオープン・エンドの関係の追究によって、応用性をもった知識の形成がはかられるという、問題解決学習の特質が示された。第三に、上田の道徳のとらえかたについて、当為の具体的な実現可能性を否定しながら、主体の行為を方向づけるという意味を見出し、それと実現した事態との「ずれ」をどこまでも追究する過程に価値をおくという見解が明らかになった。加えて、そうした過程において、外的な規律と内的な主体性が相互に相対化し合うことによって発展していくという考えも示された。第四に、動的相対主義の論理を検討する中で、①目標の具体的実現の不可能性、②「仮構」と「ずれ」による発展の過程、③絶えざる自己相対化による自己変容という三つの考えが、上田による道徳

教育の方法論および道徳論に内在していることが解明された。

身に付けるべき個別的な価値（徳目）を設定し、達成することでそれらが実現したと想定される行動レベルの目標を導き出し、そうした目標に向けた経験を準備するという道徳教育の方法に対して、価値の先取りを行うことなく子どもの必要から出発する問題解決学習は、実生活における子どもの意思決定のあり方を変えていくことに関して、より効果的な方法であると考えられる。また、問題解決において偶然的に出会われる目標の実現にとって不都合な諸事物を「ずれ」ととらえ、自己の相対化による変容の契機とする動的相対主義の考えは、問題解決の過程を発展として価値的に意味づけるという点で、〈なんでもあり〉の相対主義とは区別される。

最後に今後の課題を２点挙げる。第一に、上田の道徳論において利己性や自己中心性はどのようにとらえられているかを明らかにすることである。上田の道徳論は、抽象的な徳目と、それが行為に要求する当為の絶対化を徹底的に斥けることを基調としている。そのためそれらを「仮構」として、実現を目指す志向のみを実在ととらえる。しかし道徳的価値をはじめから志向しない、問題解決が自己利益の追究であるような人間がいるとすれば、上田はそうした人間をどのように評価するのか、また、外からそうした人間を変容させるための介入についてどう考えるのか、疑問が残る。この問いに答える論理を上田の道徳論から探し出すことが望まれる。

第二に、上田の道徳教育論の枠組みにおいて実践をとらえ、その意義を検証することである。上田の論述は明らかに、読者が現実の教育実践をより深く理解し、改善することを志向して展開されている。杉本（2007）は実際の社会科の授業において生起する「ずれ」を具体的に検討し、「ずれ」の「追究を行う過程で子どもの認識が発展すること」[11]を明らかにしている。本稿で検討してきた「仮構」や「ずれ」といった概念が、具体的な実践の場でどのように現れ、子どもの道徳的形成に機能しているかを検証する必要がある。

〔注〕

[1] 例えば貝塚（2011）は、道徳教育の教科化を提案する文脈で、次のように述べている。「そもそも道徳教育とは、基本的には次のようなプロセスを経ることによって機能する。①徳目（道徳的価値）を「教える」②具体的な場面における状況を判断する。③①と②を照らし合わせながら行動を決定する。ここで大切なことは、このプロセスの順番である。つまり、道徳的な判断と行為の決定をするためには、まず前提として徳目を「教える」必要があるということである。」（貝塚茂樹（2011）『道徳教育の取扱説明書――教科化の必要性を考える』学術出版会、55 頁。）

[2] 柳沼良太（2012）「新旧の道徳授業の理論と実践」吉田武男他『学校教育と道徳教育の創造』学文社、68 頁。

[3] 宇佐美寛（1984）『「道徳」授業をどうするか』明治図書、63-64 頁。

[4] 大野僚（2005）「上田薫の道徳教育論」大谷大学哲学会編『哲学論集』（52）大谷大学哲学会、106−107 頁。

[5] 同上書、106 頁。

[6] 本稿では、『上田薫著作集』（黎明書房）からの引用は［著作集巻数：頁数］の形でその都度本文中に示す。なお、著作集のうち引用した巻は以下の通りである。

・上田薫（1992）『上田薫著作集１　知られざる教育：抽象への抵抗』黎明書房。

・同著者（同年）『上田薫著作集２　人間形成の論理』同社。

・同著者（1993）『上田薫著作集３　ずれによる創造：人間のための教育』同社。
・同著者（同年）『上田薫著作集６　道徳教育論』同社。
・同著者（同年）『上田薫著作集８　戦後新教育の挑戦』同社。

[7] 上田は次のように述べている。「道徳を当為による規制と考える静的立場は、いかめしいけれども実は無責任な羅列にすぎぬ徳目の組織を、なににもまして重大視しようとする。実に徳目の罪は、一般に個々の徳目の内容自体にあるのではなく、徳目なるものの全体的組織、それらがその組織におさめこまれる、そのおさめられかたにあるのである。したがってまた逆に、正直とか親切とか勇気とかいう徳目の内容が、一応非難されるべき点をもたないということも、なんら徳目そのものに対する弁護とはならないのである。」［1：151］

[8] 前掲書、pp100−103。また、この①―④の性格は、上田が望ましい単元展開のために指導計画が備えるべき性格として指摘する、「地域性（具体性）」、「客観性」、「弾力性」、「科学性」［1：62−68］のそれぞれについての解釈である。

[9] これは上田が「生きた授業を成立させるための観点」として提示する三原則の中の、第一と第二のものとして挙げられているものである。また第三の原則は、「空白を生かしてこそ理解は充実する」である。

[10] 例えば、上田は次のように述べている。「やむをえずとはいえ法をおかすことを道徳的ということはできない。いわば、生きんがためにあえてやみ米を求めたということは、それだけでは道徳とも決めることはできないのである。道徳的であるかいなかの決定は、そのような行為により当面の問題に一応の解決を与ええたかにみえるその人間が、そのことをいかに生かすかにかけられているのである。かれが、そこで直面した矛盾を自己の正面におき、あくまで解決につとめようとするかいなかにかけられているのである。」［1：153］

[11] 杉本憲子（2007）「授業における「ずれ」に関する一考察―上田薫の「ずれ」の概念の検討と事例の考察を通して―」『教育方法学研究：日本教育方法学会紀要』（33）日本教育方法学会、121−130 頁。